



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja teatralna - czyli o profilaktycznym wymiarze sztuki wobec współczesnych niepokojów

Author: Teresa Wilk

Citation style: Wilk Teresa. (2012). Edukacja teatralna - czyli o profilaktycznym wymiarze sztuki wobec współczesnych niepokojów. "Chowanna" (2012, t. 1, s. 257-268).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



TERESA WILK

Edukacja teatralna — czyli o profilaktycznym wymiarze sztuki wobec współczesnych niepokojów

Życie trwa krótko, sztuka — długo.
Hipokrates

Theatre education — the art that prevents modern unrests

Abstract: The aim of this paper is to broaden the perception of the function of art and exploring its potential, particularly with the focus on the theatre, in the process of education addressed at the young generation. The presence of the art in the process of education does not only produce individual practical benefits in the development but also serves as a preventive measure in terms of disturbing social phenomena.

Key words: theatre education, (the) art, unrests and social issues, prevention.

„Uzasadnieniem zastosowania sztuki teatralnej w perspektywie pedagogicznej/społecznej jest świadomość, że otaczająca nas rzeczywistość kształtuje sztukę teatralną, równocześnie ta właśnie sztuka modelować może otaczającą rzeczywistość. Owa nieunikniona wzajemność warunkuje zadania, jakie teatr realizuje w danej przestrzeni społecznej, np. poprzez ukazanie istniejących wokół zagrożeń oraz uświadomienie jednostce jej ontologicznych przesłanek, określonych wartości, metafizycznego kapitału, jakim dysponuje i który warto i można wykorzystać, a więc zastosować w rozwiązywaniu sytuacji trudnych” (Wilk, 2010, s. 9—10). Słusznie zauważa Tomasz Goban-Klas, iż teatr jest najbardziej społeczną spośród wszystkich dziedzin sztuki. Fakt ten uzasadnia zarówno historia, jak i współczesność teatru. Jako dziedzina kształtowana przez kolejne pokolenia, teatr zobowiązany jest do realizacji określonych zadań wobec społeczeństwa, toteż w perspektywie swego historycznego istnienia wypełnia cały szereg funkcji: edukacyjno-wychowawczych, katharytycznych, rozrywkowych, społecznych, będąc środkiem komunikacji międzyludzkiej oraz czynnikiem integrującym społeczność danej przestrzeni.

Wiek XX to okres, w którym realizowane badania — takich autorów, jak: Jean Duvignaud, Georges Gurvitch, William Inge — pozwoliły jeszcze wyraźniej dostrzec wspólnotowość i współzależność teatru oraz społeczeństwa, wskazując teatr jako narzędzie poznania i modelowania społeczeństwa. Wspomniane badania obejmowały również funkcje użytkowe teatru, tzn. diagnozę i terapię oraz profilaktykę i kompensację (Wilk, 2010, s. 10). „William Inge już pół wieku temu stwierdził, że »dobra sztuka wyjaśnia życie«. Pozwala bowiem na spojrzenie z pewnej perspektywy, pozwala na umowne doświadczenie zjawisk, motywuje do refleksji wobec własnej sytuacji, postawy, wreszcie pozwala odkryć to, co dla niego jest najważniejsze. W tym samym tonie pisał kilka lat później Alain Schneider: »Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć [...]«. Dzieje się tak nie tylko za sprawą możliwości nabywania nowych doświadczeń, ale przede wszystkim poprzez ukierunkowanie naszego myślenia, uwagi na problemy wypełniające nasze codzienne życie” (cyt. za: Wilk, 2010, s. 10—11).

Gdy uświadomimy sobie aktywną obecność teatru w perspektywie historii życia poszczególnych pokoleń, to dojdziemy do wniosku, że nieuwzględnianie lub marginalne wykorzystywanie tej dziedziny sztuki — przy znajomości jej potencjału i możliwości w obszarze społecznym — w całokształcie procesu edukacyjno-wychowawczego wydaje się, zwłaszcza współcześnie, wielką nieroztropnością i nieodpowiedzialnością.

„Życie codzienne, jako rozmaicie interpretowana przez jednostki i grupy społeczne rzeczywistość [...], tylko z pozoru jawić się może w for-

mie spójnego, uniwersalnego systemu bądź zbioru faktów. Świat przecież charakteryzuje się nade wszystko nieprzewidywalną zmiennością. Transformacje zachodzą w skali społeczności lokalnych, regionalnych, całych państw i narodów, kontynentów, a nade wszystko w życiu pojedynczego człowieka. Zmiany te przez jednych uważane są za trafne, oczekiwane, normalne i pożądane, z kolei przez innych uznane mogą być za sztuczne, krzywdzące, trudne do zaakceptowania, niepotrzebne — przyjmowane z lękiem i poczuciem niepewności” (cyt. za: Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 94).

Obserwowane i doświadczane w perspektywie codzienności konsekwencje dokonujących się w coraz szybszym tempie przemian mają zatem jednocześnie wymiar pozytywny i negatywny. I nawet jeżeli przyjmiemy, że kwalifikacja owych ocen ma charakter subiektywny, to i tak nie zmienia to faktu powszechnego występowania w środowiskach życia zjawisk/sytuacji problemowych, które nie zawsze są w pełni przewidywalne oraz zrozumiałe. Sytuacja ta dotyczy nie tylko współczesnych społeczeństw. Już ponad sto lat temu Emil Durkheim, analizując historię ludzkiej cywilizacji, przeżywane doświadczenia i niemożność pełnej ich przewidywalności, ową sytuację określał mianem anomijnej, co współcześnie — w kontekście przemysłów Bronisława Misztala — można określić jako syndrom niepewnego jutra (zob. Misztal, 2000, s. 103).

W swojej analizie realiów współczesności Zygmunt Bauman zauważa, że „sprowadzają się do uporczywego, a męczącego poczucia niepewności, co przyszłość przyniesie i co człowieka czeka. Zawrotne tempo przemian wszystkiego wokół wpaja pewność co do dwóch spraw: że przyszłość będzie inna od teraźniejszości i że nie sposób orzec, na czym owa inność będzie polegała. Szybkie następstwo przyszłości rozpuszczających się natychmiast po narodzeniu w serii dni dzisiejszych poucza także bez cienia wątpliwości, że dzisiejsza teraźniejszość [...] w niczym nie wiąże tego, co ma nastąpić jutro [...], że więc niewiele może człowiek uczynić dla zdobycia pewności, iż jego dzisiejsze działania przyniosą rezultaty, do jakich zmierza i jakich pragnie” (cyt. za: Modrzewski, 2011, s. 339). Nawet jeżeli zgodzimy się z refleksjami znakomitego socjologa, to jako jednostki nie jesteśmy zwolnieni z obowiązku podejmowania systematycznych wyzwań zorientowanych na realizację własnych aspiracji.

Prawdą jest, jak zauważa Ilia Prigogine, iż nie możemy przewidzieć przyszłości, ale możemy ją przygotować, tak by stworzyć szansę na udaną realizację indywidualnych scenariuszy życiowych, ale też by społeczne funkcjonowanie było jak najbardziej satysfakcjonujące. Wspomniana kategoria — przygotowania przyszłości — ujmuje zarówno kreowanie warunków środowiskowych adekwatnych do potrzeb ludności, jak i indywidualną aktywność poszczególnych jednostek. Tylko taka, zaangażowa-

na i odpowiedzialna orientacja stworzy realną szansę na stabilną egzystencję w przestrzeni nie w pełni stabilnej, napełnionej różnorodnością niepokojów i problemów.

Każda próba przywołania już choćby najczęściej i najpowszechniej doświadczanych sytuacji problemowych jest daleka od doskonałości z uwagi na ich wielość, różnorodność czy geografię występowania. Mimo to warto wskazać pewien zakres sytuacji problemowych, które nie tylko są powszechnie doświadczane, ale są przykładem, iż w zależności od kontekstu sytuacyjnego, szeregu czynników mogą być konsekwencją niedostatków ekonomiczno-kulturowych i edukacyjno-wychowawczych, jak i stać się impulsem do destabilizacji i dezintegracji. Wśród wielu czynników wyróżnić pragnę: bezrobocie, ubóstwo, bezdomność, uzależnienia, demoralizację i przestępczość, labilność systemu wartości i obyczajowości, rozpad więzi społecznych, bezradność, samotność, anomię i brak zaufania. Wymienione kategorie, wpisując się w codzienność ludzkiej egzystencji, nabierają z czasem charakteru utrwalania i reprodukcji. A to z kolei bez wprowadzenia właściwych działań pomocowych/kompensacyjnych i edukacyjnych skutkuje marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

Przywołane zjawiska nie dotyczą tylko dorosłej części społeczeństwa. Jak zauważa Grażyna Miłkowska, „Schyłek minionego stulecia zaowocował wzrostem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży widocznym w takich zjawiskach, jak: wzrost zachowań agresywnych, kontakty ze środowiskami uzależniającymi, wzrost czynów karalnych” (Miłkowska, 2010, s. 227—228). Wspomniana autorka dostrzega, iż w obszarze najistotniejszych uwarunkowań zjawiska niedostosowania społecznego dominują: „głęboki kryzys moralny [...]; wzrost dysfunkcji rodzin [...]; modelowanie agresji i brutalności [...]; niewydolność wychowawcza różnych instytucji [...]; upadek tradycyjnych autorytetów [...]; [te z kolei implikowane są przez — T.W.]: procesy demokratyzacji i równoległe procesy ubożenia [...]; [...] pogłębiające się procesy marginalizacji i izolacji społecznej; brak dostępu [...] do zasobów takich, jak: zatrudnienie, ochrona zdrowia, edukacja; relatywizm moralny [...]” (cyt. za: Miłkowska, 2010, s. 228—229). Sytuacja ta generuje potrzebę podejmowania systematycznych działań kompensacyjnych i profilaktycznych skutecznie ograniczających rozprzestrzenianie się zjawiska marginalizacji. Zwłaszcza że w sytuacji asynchronii rozwoju ekonomiczno-społecznego, coraz mocniej zarysowującego się zjawiska nierówności (obejmującego szereg kategorii społecznych) czy postępującej pauperyzacji społeczeństwa — nie tylko w obszarze *stricto* ekonomicznym — zjawiska takie jak marginalizacja czy wykluczenie w naturalny sposób aranżują sobie „miejsce” w przestrzeni środowiska, wchłaniając każdą jednostkę czy grupę społeczną „spełniającą” określone kryteria.

Nie wdając się w rozstrzygnięcia definicyjne obu pojęć, zauważmy, że niezależnie od opcji definicyjnej, zawsze wskazują one na ograniczony dostęp do powszechnych dóbr oraz ograniczoną możliwość korzystania z nich, jak i brak wpływu na jakiekolwiek decyzje/rozstrzygnięcia w kwestiach ogólnospołecznych. Postępująca izolacja, redukcja kontaktów rodzinnych, zawodowych powoduje przesunięcie z „centrum” na „peryferie” (zob. Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 248—256).

Świadomość skali i konsekwencji wspomnianych procesów implikuje potrzebę podejmowania permanentnych i celowych działań edukacyjnych.

„Dociekanie istoty ludzkiej natury i możliwości wywierania na nią wpływu, z założenia wpływu pozytywnego, jest jednym z najgłębszych fundamentów pedagogiki” (Nalaskowski, 2006, s. 111). W tym właśnie obszarze pragnę osadzić dalsze przedmiotowe refleksje.

Niebezpodstawnie Tadeusz Pilch zauważał, iż edukacja, a w konsekwencji wykształcenie, będzie jednym z najistotniejszych mechanizmów przeciwdziałających marginalizacji społecznej lub skutecznemu jej ograniczeniu. Aby tak się stało, istotnym jest, by realizowany proces edukacji miał nie tylko jasno sprecyzowane cele i określone zadania adekwatnie do otaczającej rzeczywistości, ale był konsekwentnie realizowany przy stosowaniu dostępnych środków i materiałów, angażowaniu funkcjonujących w środowisku instytucji, a nade wszystko aktywizowaniu wychowanków do aktywnego i świadomego uczestnictwa w tym procesie. Wiodącą rolę do odegrania w tym procesie mają zarówno rodzice, jak i szkoła, przy założeniu wzajemnej akceptacji, integracji i współpracy. Jakie wykształcenie, taki los — pisał Tadeusz Pilch, zwracając uwagę na instytucję szkoły i szansę, jaką daje w perspektywie całego życia. „Kształcenie i wychowanie zadecyduje o przygotowaniu młodego pokolenia do zmagania się z wyzwaniem nadchodzących czasów [...]. Państwo i prezentowany przez nie system polityczny musi dać gwarancję uzyskania wiedzy potrzebnej do egzystowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. [...] Reformowana szkoła na każdym etapie prowadzonej edukacji powinna kształtować cechy zapewniające jednostce tożsamość kompetencji cywilizacyjnej, adekwatnej [do — T.W.] postindustrialnej rzeczywistości” (cyt. za: Rzymelka-Frąckiewicz, 2010, s. 13). Można zatem powiedzieć, że o losie i pomyślności Polaków zadecyduje poziom ich wykształcenia, a o miejscu i roli Polski w strukturze europejskiej i globalnej mądrze prowadzona edukacja w zakresie merytorycznym i strukturalnym.

W całokształcie i intensywności wieloaspektowych przemian, które jednostka z jednej strony konstruuje, a z drugiej — mniej lub bardziej umiejętnie — poddaje się ich rezultatom, edukacja winna być postrze-

gana nie tylko jako szansa dla rozwoju jednostki, ale również jako szansa dla procesu globalizacji. Stanowisko to potwierdza m.in. platońska koncepcja, „która w micie o Prometeuszu mówi: że postęp techniczny przynosi *ipso facto* postęp moralny, zaś bez postępu moralnego [...] postęp techniczny może okazać się śmiertelnym zagrożeniem dla gatunku ludzkiego. I w tym miejscu edukacja odgrywa rolę znaczącą: nie należy powstrzymywać ani potępiać postępu technicznego, a co za tym idzie ekonomicznego. Nie chodzi też o odrzucenie globalizacji [...], należy wykształcić taką postawę, by postęp nie stał się zagrożeniem dla człowieka, i działać tak, aby wykształcić odpowiednią postawę wobec drugiego człowieka, aby — mówiąc za Bergsonem — nauczyć etyki globalizacji” (Maerten, 2003, s. 52).

Jakkolwiek w zabiegach edukacyjno-wychowawczych niewątpliwie najważniejszą rolę odgrywa rodzina, to nie ujmując jej rangi i znaczenia, w tym przypadku uwagę Czytelnika pragnę zorientować na szkołę oraz instytucje kulturalne — zwłaszcza teatr — współdziałające na rzecz edukacji teatralnej realizowanej wśród dzieci i młodzieży.

W 2003 roku Franciszek Bereźnicki pisał: „Szkoła należy relatywnie do najbardziej ustabilizowanych instytucji społecznych, mimo to jednak — podobnie jak inne dziedziny życia społecznego — podlega ciągłym zmianom. [...] Zarzuca się edukacji, że nie stara się przewyższać różnych niedostatków życia społecznego, gospodarczego oraz kulturalnego; że szkoła jest mało nowoczesna i innowacyjna [...], i słabo przygotowuje swych absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich przemian” (Bereźnicki, 2003, s. 29).

W każdej epoce, nawet wtedy, gdy szkoła/edukacja nie była dobrem powszechnie dostępnym, instytucji realizującej proces edukacji stawiano określone cele adekwatne do ówczesnych realiów. Podobnie jest dzisiaj. „Przed współczesną szkołą staje poważne, trudne, a zarazem odpowiedzialne wyzwanie kształtowania człowieka na miarę XXI wieku. Wieku zagrożonego wszechobecną przemocą, katastrofą wojny, bombą ekologiczną, bombą demograficzną, masowymi migracjami, nieograniczonym rozwojem nauki i techniki, [...], bezrobociem, głodem i analfabetyzmem oraz wieloma innymi plagami społecznymi i wreszcie upartym podważaniem rangi tradycyjnych wartości. [...] W takim to kręgu zagrożeń będzie żył i pracował człowiek w najbliższej i dalszej przyszłości. Jak widać [...], współczesna edukacja staje przed wieloma zadaniami, wyzwaniami i zagrożeniami” (Minczanowska, 2001, s. 135).

Obraz dobrej szkoły, a w konsekwencji skutecznej edukacji prezentuje Inetta Nowosad. Wśród określonych przez nią kategorii odnajdujemy m.in. następujące określenia dobrej szkoły: „Aktywizująca ucznia, oparta na Dialogu i Demokratyczna. Globalnie ucząca myśleć. Interdy-

scypinarna. Motywująca do pracy, [...] wyrabiająca Odpowiedzialność. Twórcza” (Nowosad, 2003, s. 179—180). Podobne kategorie wskazuje Kazimierz Denek (2005, s. 69), jednak w wielości propozycji wspomnianych autorów nie odnajdujemy wyraźnie wyznaczonej kategorii związanej z kształceniem angażującym kulturę, a zwłaszcza poszczególne dziedziny sztuki.

Co prawda, w standardach kształcenia na poszczególnych szczeblach edukacyjnych znajdujemy zapisy dotyczące edukacji kulturalnej/teatralnej młodego pokolenia, jednak nazbyt często w praktyce szkolnej są one marginalizowane, postrzegane jako ewentualne uzupełnienie treści „istotniejszych”. Stan taki wynika zasadniczo z niezrozumienia istoty, roli i możliwości, jakie niesie ze sobą edukacja dla sztuki i poprzez sztukę. To brak świadomości, że sztuka jest nie tylko wartością samą w sobie, ale ma również ogromny potencjał dydaktyczno-wychowawczy, może i jest — czego dowodzą publikacje z przeszłości i teraźniejszości (zob. Berthold, 1980; Cybulski, 1927; Falkiewicz, 1980; Fręś, 1990; Komarnicki, 1926; Nicoll, 1977; Wojnar, 1988; Suchodolski, 1970, 1986; Witalewska, 1983 i inni) — doskonałym środkiem /czynnikiem modelującym holistyczny rozwój młodego pokolenia oraz narzędziem do przekazywania wiedzy, nabywania umiejętności w obszarach różnych dyscyplin.

Piszący o istocie edukacji kulturalnej Bogdan Suchodolski już w latach osiemdziesiątych zauważał, że jest ona „sposobem ratunku człowieka z chaosu życia, z wewnętrznej i zewnętrznej niewoli, drogą wiodącą ku temu, by jego egzystencja stała się prawdziwie ludzka w świecie urządzonym po ludzku” (Suchodolski, 1986, s. 18). Podkreślał, że kultura i sztuka to obszary najbardziej sprzyjające człowiekowi, trzeba to tylko sobie uświadomić i nauczyć się dla własnego dobra z nich korzystać.

Zasadniczo — „Proegzystencjalny charakter kultury wyraża się na dwóch płaszczyznach: poprzez kształtowanie się konkretnej jednostki oraz kształtowanie całego społeczeństwa [...]. Tak rozumiana kultura obejmuje całość życia i nie ma dla niej przestrzeni peryferyjnych” (Rynio, 2006, s. 110).

„Jeżeli zgodzimy się z tezą, iż w każdej sferze aktywności (obecności) człowieka następuje spotkanie z kulturą, i jeżeli uświadomimy sobie, że ludzka egzystencja wypełniona jest szeregiem problemów, to trudno sobie wyobrazić, by pedagogika [...] i pedagogika społeczna nie były zaangażowane w szeroko rozumianą profilaktykę i kompensację wszelkich nieprawidłowości. Trawestując, ukute przed laty, pytanie F. Znanieckiego: »...czemu wiedza ma służyć: *Knowledge for what?*«, można zapytać: czemu kultura / sztuka ma służyć? Wśród wielu odpowiedzi znaczące miejsce zajmuje użyteczność kultury / sztuki wobec codziennego życia jednostki” (Wilk, 2010, s. 71).

Jakość życia jednostki w istotnym stopniu jest zależna od jakości działań podejmowanych przez szkołę. Jakość, charakter i zakres edukacji warunkuje możliwość realizacji zamierzeń, aspiracji, „sprawność” poruszania się w codziennej — niełatwej — przestrzeni życia. Można założyć, że proces edukacji realizowany w szkole, wspomagany świadomym zaangażowaniem rodziców, korzystający z różnorodnych, alternatywnych form kulturalno-oświatowych i społecznych dostępnych w środowisku lokalnym jest podstawowym sposobem przeciwdziałania zjawisku marginalizacji społecznej. Można powiedzieć, że całokształt oddziaływań edukacyjnych jest swoistą formą profilaktyki wobec niepokojących zjawisk.

Realizując program edukacyjny w obszarze wielu dyscyplin naukowych, warto byłoby w szerszym zakresie zaangażować w ów proces poszczególne dziedziny sztuki, w tym zwłaszcza teatr, co już na przełomie XIX i XX wieku postulowała Helena Radlińska. Edukacja teatralna jest częścią szerszego obszaru działań, jakim jest edukacja kulturalna będąca całokształtem działań zorientowanych na pobudzanie zainteresowań młodzieży kulturą oraz przygotowanie jej do dalszego rozwoju kulturalnego i samokształcenia w tym obszarze.

„W działaniach edukacyjnych istotną rolę przyznać należy edukacji teatralnej, która jest działaniem zorientowanym na poznawanie sztuki teatralnej, na nabywanie umiejętności jej percepcji, a także na umiejętne jej zastosowanie w codziennym życiu. [...] Bo jak mówił Etienne Souriau: »Wszystkie sztuki są piękne, wszystkie sztuki są interesujące, wszystkie sztuki posiadają ładunek ludzkiego przekazu, bardzo cenny i niezastąpiony. Sztuka teatru jest jednak ze wszystkich najbardziej bezpośrednio ludzka, najbardziej konkretnie przeżywana, najbardziej bliska integralnej pełni życia...«. Teatr, poprzez swoje spektakle, realizuje szereg funkcji, które pozwalają człowiekowi, aktywnemu ich uczestnikowi, kreować swoją osobowość, postawy i wartości. Dzisiaj, zapewne tak jak przed wiekami, teatry podejmujące istotne społecznie kwestie, dopełniając niekiedy — wbrew pozorom — dość pobieżną wiedzę społeczną na temat konstrukcji współczesnego świata, miejsca i roli człowieka w przestrzeni jego życia, jego uwikłań i lęków oraz bezradności wobec otaczającej go rzeczywistości, teatr staje się najlepiej poinformowaną instytucją, dodatkowo pozwalającą na refleksję, zastanowienie, a także wskazującą rozwiązania sytuacji, w którą jednostka jest uwikłana” (Wilk, 2010, s. 325—326).

Edukację teatralną najsprawniej realizować bezpośrednio w teatrze. Tezę tę potwierdza myśl Bertolda Brechta: „Teatr bawiąc miał uczyć myślenia, samodzielnego wyciągania wniosków i konsekwentnego odnoszenia ich do życia. Ta mądra i skuteczna instrumentalnie zasada pozwalała czynić z teatru siłę służącą procesowi samoedukacji widza. [...] Teatr

jest nie dawką wiedzy, lecz środkiem dopingującym do jej pogłębiania. Zmusza on do samodzielnego myślenia. Wymaga przygotowania od widza albo zastawia nań pułapkę wątpliwości” (cyt. za: Hausbrandt, 1983, s. 87). Jeżeli widz potrafi dokonać konfrontacji spektaklu (jego treści) z własnym życiem, to realizuje się odwieczne założenie i cel teatru — dydaktyka.

Zaangażowanie szkoły w edukację teatralną obserwujemy już w XVI wieku, kiedy to w programie edukacyjnym kolegium jezuickiego ujęto zajęcia z deklamacji, inscenizacji oraz ekspresji wypowiedzi. Również Jan Amos Komeński w procesie dydaktycznym uwzględniał działalność teatrów szkolnych. Z czasem ta forma edukacji i ekspresji coraz bardziej się upowszechniała, zwłaszcza w kolegiach pijarskich i jezuickich. Przedstawienia miały zdecydowanie charakter wychowawczy. W okresie zaborów, mimo zakazów, nadal rozwijała się idea edukacji teatralnej, zwłaszcza w prowadzeniu teatrów szkolnych. Edukacja ta w istotny sposób oddziaływała na życie młodzieży, jej zainteresowania i rozwój, o czym świadczą m.in. biografie Stanisława Wyspiańskiego, Leona Schillera czy Stefana Jaracza.

Przełom XIX i XX wieku przyniósł w pedagogice koncepcję „nowego wychowania”, w której akcentowano poszanowanie indywidualizmu oraz znaczenie własnej ekspresji i twórczości dziecka w procesie wychowania i edukacji. Zwrócono uwagę na znaczenie ekspresji dramatycznej i wpływ teatru artystycznego na osobowość wychowanków.

W Polsce w okresie międzywojennym edukacja teatralna stała się praktyczną formą realizacji „nowego wychowania” (zob. Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 50—51). Ukazały się pierwsze publikacje, m.in. Lucjusza Komarnickiego, dotyczące teatrów szkolnych (Papée, 1930). Zainteresowanie i działalność edukacyjna w tym zakresie przyczyniła się z czasem do podjęcia uchwały — w 1930 roku na Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów — o utworzeniu teatrów szkolnych, które działały nawet w okresie II wojny. Jednak dopiero po jej zakończeniu nastąpiła intensyfikacja działań zmierzających do rozwoju ruchu edukacji teatralnej, wyrażającej się zarówno w uczestnictwie w spektaklach teatrów zawodowych, jak i inscenizacjach teatrów amatorskich (szkolnych).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zaczęto w większym stopniu dostrzegać wartość wychowania przez sztukę, w tym sztukę teatralną (Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar). W *Raporcie o stanie oświaty* z 1973 roku podkreślono znaczenie teatru jako instrumentu kształtowania osobowości człowieka oraz istotnego czynnika upowszechniania kultury teatralnej i zalecono wszechstronne wykorzystanie teatru w systemie kształcenia i wychowania (zob. Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 54—55).

Dyspozycje te nie spowodowały, że w przestrzeni edukacyjnej wszystkich szkół w kraju zaczęto masowo i aktywnie wykorzystywać teatr w procesie edukacyjno-wychowawczym. W wielu szkołach do dzisiaj edukacja teatralna jest realizowana w zadowalającym stopniu. Dla wielu raport wskazywał też istotne informacje na temat możliwości i konsekwencje włączenia sztuki teatralnej do procesu kształcenia. Edukacja teatralna realizowana w szkole w ramach zajęć z języka polskiego, tudzież innych przedmiotów nauczania, w formie kół teatralnych, teatrów amatorskich ma za zadanie przede wszystkim wyposażyć ucznia w wiedzę dotyczącą tej dziedziny sztuki oraz dyspozycje i umiejętności jej rozumnej / świadomej percepcji i wykorzystania zdobytej wiedzy / wartości jako inspiracji twórczych w codziennym życiu.

Edukację teatralną od wielu lat prowadzą z pełnym zaangażowaniem teatry dramatyczne: Teatr Ochoty i Teatr Montownia w Warszawie; Teatr im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu, Teatr im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy, Teatr Śląski im. Stanisława Wyspiańskiego w Katowicach i inne. Teatry edukują nie tylko poprzez własną twórczość sceniczną; w ramach edukacji okołoteatralnej realizowane są również warsztaty, konkursy, kluby dyskusyjne, lekcje teatralne.

Ten nurt edukacyjny realizują także specjalnie powołane instytucje, m.in.: Centrum Edukacji Teatralnej dla Dzieci i Młodzieży w Gdańsku, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, których działania zorientowane są na ukazanie funkcji i nauczanie umiejętności korzystania ze sztuki teatru w codziennym życiu. Bardzo interesującą formę przybierają działania realizowane przez Centrum Artystyczne Montownia w Warszawie, mające postać różnych projektów edukacyjnych obejmujących: wspólne czytanie tekstów, dyskusje dotyczące pomysłów inscenizacyjnych, wreszcie uczestnictwo w spektaklach artystów zawodowych oraz amatorskich, a następnie udział w dyskusjach i warsztatach z twórcami, pedagogami oraz reprezentantami różnych profesji adekwatnych do tematu spektaklu.

Mimo realizacji wspomnianych form edukacyjnych w Polsce nadal zbyt często edukacja teatralna postrzegana jest jako dodatkowa forma kształcenia, nie dostrzega się jej zalet, przeciwnie niż w Szwecji — skąd zaczerpnięto opisany pomysł — gdzie edukacja teatralna jest (zasadniczo) obowiązkowa i — co ważne — przynosi wymierne rezultaty. Dość powiedzieć, że wspomniane działania edukacyjne radykalnie ograniczyły przejawy agresji wśród młodzieży szkolnej (Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 77).

W ten obszar edukacji włączają się również ośrodki i instytucje kulturalne wspierające działalność teatrów amatorskich czy klubów dyskusyjnych.

Ważną formą edukacji teatralnej są niewątpliwie media, w tym radio i telewizja z uwagi na możliwość dostępu do szerokiego grona odbiorców.

Niestety z przyczyn nie do końca czytelnych działania realizowane przez wspomniane media — kierowane do dzieci i młodzieży — właściwie od początku lat dziewięćdziesiątych przestały być realizowane w systematycznym trybie. W końcu zupełnie zaprzestano tej formy. W sferze popularyzacji kulturalnej/teatralnej udało się zachować (obecny od ponad pięciu dekad) *Poniedziałkowy Teatr Telewizji*, kierowany zasadniczo do dorosłej części widowni. Być może powróci kiedyś doskonała praktyka edukacyjna w formie słuchowisk radiowych i widowisk teatralnych dla dzieci i młodzieży.

Sztuka, a zatem i teatr, jest domeną wartości: prawdy, piękna i dobra. Jak więc nie zabiegać o edukację teatralną, zwłaszcza dzieci i młodzieży?

„[...] teatr jest taką dyscypliną sztuki, która intencjonalnie, ale i mimochodem zachęca do stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, badania świata, prób objaśniania go i głębszego rozumienia, co w dobie wielokulturowości i globalizmu ma znaczenie priorytetowe, prowadzi bowiem do uznania praw innych i tolerancji. Jednocześnie teatr, ukazując los człowieka w czasie i przestrzeni, jest ważnym elementem humanizującym — co może jest najistotniejszym czynnikiem edukacji, jakiej winniśmy poddawać młodzież” (Guzy-Steinke, Wilk, 2008, s. 78).

Bibliografia

- Bereźnicki F., 2003: *Szkoła współczesna w toku przemian*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn.
- Berthold M., 1980: *Historia teatru*. Przeł. D. Żmij-Zielińska. Warszawa.
- Cybulski S., 1927: *Przedstawienia teatralne szkolne*. Warszawa.
- Denek K., 2005: *Ku dobrej edukacji*. Toruń—Leszno.
- Falkiewicz A., 1980: *Teatr Społeczeństwo*. Wrocław.
- Fręs J.A., 1990: *Edukacja teatralna w szkole średniej*. Katowice.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., 2008: *Uczeń i Teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń.
- Hausbrandt A., 1983: *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa.
- Komarnicki L., 1926: *Teatr szkolny*. Warszawa.
- Maerten D., 2003: *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie?* W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn.
- Miłkowska G., 2010: *Działania profilaktyczne w pracy szkoły*. W: *Jakość życia i jakość szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova. Zielona Góra.
- Minczanowska A., 2001: *Edukacja podmiotowa czy edukacja globalna — nowe wyzwanie dla szkoły XXI wieku*. W: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn.

- Misztal B., 2000: *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków.
- Modrzewski J., 2011: *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*. Poznań—Kalisz.
- Nalaskowski A., 2006: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków.
- Nicoll A., 1977: *Dzieje teatru*. Przeł. A. Dębnicki. Wyd. 3. Warszawa.
- Nowosad I., 2003: *Perspektywy rozwoju szkoły*. Warszawa.
- Papée S., 1930: *Drogi i cele teatru szkolnego*. Poznań.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2002: *Nabywanie oraz wytwarzanie nowych doświadczeń w życiu codziennym jednostki w postmonocentrycznym łańdźie społecznym*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki przy współudziale E. Bielskiej. T. 1. Katowice.
- Radziejewicz-Winnicki A., 2008: *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Rynio A., 2006: *Spółeczno-kulturowy wymiar osoby podstawę integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. „Pedagogika Kultury”, T. 2.
- Rzymelka-Frąckiewicz A., 2010: *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej*. Toruń.
- Suchodolski B., 1970: *Teatr i szkoła*. „Scena”, z. 7.
- Suchodolski B., 1986: *Zamknięcie konferencji*. W: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Red. B. Suchodolski. Wrocław.
- Wilk T., 2010: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice.
- Witalewska H., 1983: *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa.
- Wojnar I., 1988: *Edukacja teatralna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*. „Oświata i Wychowanie”, nr 40.